



La toma de decisiones en el aula de Educación Primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos

■ Eulogio García Vallinas

Resumen

En el contexto de un estudio de caso, realizado desde los planteamientos de la Investigación/Acción, se describe el proceso en el que emergen determinados principios de procedimiento que orientan la práctica educativa en un aula de Educación Primaria; al tiempo que se analizan las implicaciones de los mismos, para el profesor y para los alumnos, en la toma de decisiones sobre la participación en la organización y gestión de la clase y en la acción comunicativa.

Palabras Clave

Foro de debate, Participación, Organización, Gestión, Acción comunicativa, Poder, Control, Autoridad, Responsabilidad, Autonomía, Conflicto, Discusión, Argumentación, Principios de procedimiento.

Abstract

In the context of a case study, carried out using the research-action approach, the process which produces the principles of procedure which orient classroom practice is described; the implications of these principles for decisions on participation in the organization and management of the class and on communicative action, both for the teacher and the pupil, are analysed.

Keywords

Debating forum, Participation, Organisation, Management, Communicative action, Power, Control, Authority, Responsibility, Autonomy, Conflict, Discussion, Argument, Principles of procedure.

1. Introducción

El propósito de nuestra aportación es comunicar una experiencia que se llevó a cabo durante un curso escolar, en torno a la participación y el papel del profesor y de los alumnos en la vida del aula, en una clase de Tercero de E.G.B. Lo haremos desde el análisis y la reflexión generada para dar respuesta a los dilemas que se nos iban planteando en el transcurso de la misma.

El contexto en el que surge y se realiza fue un Proyecto de Formación por el que un grupo de profesores y de colaboradores externos nos comprometimos en un proceso de Investigación-Acción, sometiendo a escrutinio y valoración pública nuestra práctica en el aula; con el fin de desvelar, debatir y comprender los problemas, las contradicciones y las limitaciones que la afectan; para poder intervenir informadamente en ella desde esa comprensión, ensayando nuevas respuestas o propuestas de mejora

que, desde nuestras posibilidades y en forma de hipótesis, volvieran a ser contrastadas en la práctica y revisadas.

2. Sobre la participación

En nuestro caso, la participación, como principio orientador de la vida del aula, fue adquiriendo una dimensión extraordinaria a lo largo del proceso, pues veíamos cómo la plasmación de otros valores estaba en función de cómo se entendiera, se articulara y gestionara dicho principio. De aquí que contempláramos la participación como un valor de amplio espectro sobre el que pivota la integración y el desarrollo sociocognitivo del grupo, como una categoría que se pone de manifiesto en dos grandes ámbitos de la vida del aula, el de la *organización y gestión de la clase* y, vinculado a éste, el de la *acción comunicativa* que tiene lugar en dicho contexto. En la realidad son ámbitos indisociables, mutuamente constitutivos; el orden sólo responde a una lógica argumentativa

y, en cierto sentido, estratégica, basada en nuestra experiencia, que nos mueve a dar prioridad al establecimiento de unas condiciones orientadas a eliminar barreras o restricciones comunicativas.

3. La participación en la organización y gestión de la clase

Existe una práctica bastante generalizada, que se pone de manifiesto también en nuestra experiencia, según la cual, la estructura de participación social en el contexto del aula se establece de forma previa, como algo que los alumnos y alumnas se encuentran sin haber tenido la posibilidad de intervenir, ya sea porque no ha existido negociación, o porque ésta se realice desde las categorías y los referentes del profesor, quien hace prevalecer su punto de vista, activando su mayor capacidad estratégico/dialéctica, desde su desigual y privilegiada posición de autoridad y poder, en unas relaciones esencialmente asimétricas.

Así, por mucho que dicho profesor se esfuerce los primeros días de clase en establecer determinados principios acerca de la organización y gestión del aula, aportando razones que avalen esas formas de hacer y de relacionarse que está proponiendo, es improbable que sean comprendidas y racionalmente asumidas por ese grupo de niños y niñas sin que haya vivenciado su necesidad, o sin que haya tenido la oportunidad de ponerlas a prueba desde posiciones de mayor responsabilidad y autonomía que las que, generalmente, su profesor está dispuesto a concederles. Por lo tanto, podemos considerar como inadecuados estos procesos de «razonamiento» y «negociación» de normas o «pautas de organización del contexto», por ser unidireccionales y estar basados en categorías preestablecidas que el profesor presenta al alumnado para su aprobación. No son procesos surgidos de intereses o necesidades del propio grupo para regular de forma razonada las interacciones que tienen lugar en ese espacio ecológico. Tampoco la posibilidad de modificar esas normas compromete el concurso de los alumnos y alumnas, pues quedan al arbitrio del profesor, según él considere que se van «asumiendo y madurando». Este proceso es inadecuado porque conduce a esos niños y niñas a una aceptación acrítica de normas impuestas que, aun siendo razonables, no han sido generadas por el propio grupo social afectado por ellas y, por lo tanto, difícilmente podrá sentirse comprometido en su cumplimiento. A la postre, lo que dichas personas interiorizan, no son las razones con las que el profesor ilustró la necesidad de las normas, sino el argumento de autoridad; debemos hacer esto o lo otro, actuar de tal o cual modo «porque lo ha dicho el profesor».

Este tipo de análisis, reflexiones y valoraciones realizadas sobre nuestra práctica es el que nos lleva a comprometernos con los principios de procedimiento que emergen de los mismos; dejando abierta la posibilidad de revisarlos, concretándolos más o modificándolos, si fuera necesario, tras el contraste con la acción. En nuestro caso, y como punto de partida, se concluye que:

- *El profesor debe posibilitar la participación de los alumnos y alumnas, dejando que sean ellos y ellas quienes se encarguen de gestionar el orden de la clase.*

Aquí se pone de manifiesto cuál debería ser, desde nuestro punto de vista, el papel principal del profesor, así como su importancia

en la determinación de los procesos educativos que se generen en el aula. Dicho papel no es otro que el de *facilitador*. Esto quiere decir que tendrá la responsabilidad de hacer posible la estructura de *participación democrática* en el aula, permitiendo simultáneamente la emergencia de la acción comunicativa en condiciones aceptables.

Asumir la *función facilitadora* requerirá de él un tipo de *intervención situacional* que, dependiendo de las incidencias del contexto, puede tener un *perfil mediador* o de *arbitraje*, *coparticipante*, *moderador*, etc. En cualquier caso, detrás de estos papeles situacionales tendrá siempre como referente la función facilitadora, pues se le supone una *autoridad moral e intelectual*, en virtud de la cual la sociedad le confía una actividad de influencia. Tendrá entonces la responsabilidad de gestionar esa autoridad y esa influencia de forma que sean coherentes con los valores de la comunidad, expresados como fines educativos.

El primer propósito que habrá de plantearse entonces, siguiendo estos argumentos, será el de procurar unas condiciones que permitan a los alumnos y alumnas desarrollar su propia comprensión de cuanto acontece en clase. La comprensión, como valor con el que merece la pena comprometerse, es algo que las personas desarrollamos desde dentro, activando el razonamiento. Para activar el razonamiento, esos niños y niñas deberán abrirse a los argumentos expuestos por los demás, pues el raciocinio no se desarrolla cerrándose a las razones de otros. Así, se puede conseguir que la educación sea una actividad de influencia racional incorporando a los alumnos a la discusión o al discurso que tenga lugar acerca de la tarea de aprendizaje propuesta, como personas activas y creativas que tienen la capacidad de pensar y de atribuir significados a los hechos, acontecimientos o situaciones de clase; dándoles la oportunidad de que se expresen e intervengan en la definición del rumbo que se habrá de seguir. En este sentido, consideramos que la situación ideal en el aula debería ser aquella en la que tuviera lugar, en expresión de HABERMAS (1983), el *discurso puro*, carente de restricciones, basado en un interés comunicativo y orientado al entendimiento.

No obstante, los profesores debemos ser conscientes de nuestras limitaciones, de lo arraigadas que permanecen en nosotros determinadas creencias y pautas de comportamiento o actuación en las que hemos sido formados y socializados. Al menos en nuestro caso se ponía de manifiesto esa tendencia a ejercer constantemente el control de la actividad individual y colectiva en clase, avalada por determinados planteamientos educativos y tendencias sociales. De aquí que consideráramos necesario tener presente algún tipo de principio como:

- *El profesor intentará evitar, en la medida de lo posible, intervenciones controladoras y de gestión que los alumnos y las alumnas puedan asumir razonadamente, canalizando más sus intervenciones a la indagación, planteamiento y resolución de las dificultades asociadas a la propuesta de trabajo.*

Aunque la participación es un valor que todos los profesores decimos perseguir, al menos en el ámbito teórico de nuestras planificaciones, buscando actividades o estrategias que posibiliten su realización, en mayor o en menor medida, no siempre lo vinculamos a nuestras intervenciones; en las que deberíamos analizar tanto la frecuencia como el tipo y la calidad ética de las

mismas, pues están condicionando, cuando no determinando, la frecuencia, el tipo y la calidad de la participación de los alumnos. Por ello no es extraño que el análisis en paralelo de ambos elementos ocupe un lugar destacado en nuestro proceso pues, como dice H. GANNAWAY (1978), «... el Profesor Ideal es una persona muy difícil de describir, tanto por los alumnos como por los profesores, dado que supone un perfecto equilibrio entre posiciones antagónicas, a saber, *libertad y control*».

En la primera parte del principio que estamos analizando se pretende limitar las intervenciones controladoras del profesor, por entender que éstas deberán ser una *responsabilidad compartida*, como se proponía anteriormente, por todos los participantes en la acción educativa. En este sentido, el profesor es una persona más de las que integran ese nicho ecológico del aula en el que se configuran relaciones y se producen situaciones sociales que, como tales, habrán de estar *abiertas al conflicto*. Este es un hecho que los profesores deberíamos empezar a aceptar. A nosotros nos ayudaba tener presente el siguiente principio:

- *El profesor no ha de temer que se produzcan situaciones conflictivas, puede intervenir como un miembro más del grupo de clase y, en ocasiones, tiene la responsabilidad de intervenir.*

Consideramos que es en estas situaciones, en el tratamiento y en la resolución de los conflictos que las definen, donde existen mayores posibilidades de *razonamiento* y de *reflexión* acerca de los valores que ese grupo de niños y niñas en el que tratamos de influir puede ir elaborando y haciendo suyos. Posibilidades que el profesor no debe negar a los alumnos interviniendo siempre él, e imponiendo su perspectiva a los demás participantes de forma sistemática, desde su posición privilegiada.

Evitando, en la medida de lo posible, intervenciones controladoras que los alumnos y alumnas pueden asumir, el papel del profesor debería transformarse de *policía* en *copartípe*. Este principio sugiere una transferencia de responsabilidades a los alumnos, aquellas relacionadas con la gestión del aula y la verificación del cumplimiento de acuerdos, expresados en los principios de procedimiento, que puedan ir asumiendo de forma razonada, haciéndose *corresponsables* de la gestión y el orden en la clase, de modo que se desmonte el papel del profesor como único controlador, y se les involucre a ellos en este tipo de funciones reguladoras de los intercambios, cuya necesidad se suscita en el proceso.

La *autoridad* y el *poder* del profesor son una realidad, y por ello parece un sinsentido sugerir que pueda participar como un miembro más del grupo. Con esa afirmación queremos hacer constar que su autoridad y su poder no son una realidad incuestionable sino que, al contrario, debería someterse a crítica permanente si deseamos posibilitar el crecimiento ético/moral/social/afectivo/intelectual de las personas que conforman el grupo-aula y están en desventaja, los alumnos y las alumnas. De aquí que se considere imprescindible acortar la distancia que separa a los «contendientes» para que todos puedan avanzar en el sentido que estamos apuntando.

Una forma de llevar esto a cabo es, como se está proponiendo, mediante un *ejercicio democrático de participación* en las deliberaciones para la toma de decisiones, y de *corresponsabilidad*

en su gestión; haciendo un *uso compartido del poder*. Por tratarse de una situación inicial de desigualdad, el profesor deberá ceder parcelas de poder en estos ámbitos que señalamos, toma de decisiones y gestión de las mismas, a fin de comprometer el concurso crítico de los alumnos y alumnas, intentando evitar el autoritarismo o la arbitrariedad en el comportamiento de aquél y la sumisión o la resistencia (que no oposición) en el de éstos/as.

A una concepción de uso compartido del poder le corresponde otra semejante referida a la autoridad. Como atributo de gobierno y su representación, la autoridad estará igualmente compartida. Existe una segunda acepción de estos sinónimos que pone de manifiesto la desigualdad entre profesor y alumnos, por mucha transferencia de poder que tenga lugar a través de la participación, en órdenes tales como el intelectual o el moral. Hace referencia a la situación diferente de una persona entre otras que aceptan su superioridad en estos campos, por lo que le conceden crédito, ascendiente, influencia, predicamento, prestigio...

El problema que se nos plantea a los profesores es el de aclarar o definir *en qué sentido se va a ejercer la influencia, cómo y para qué se va a utilizar el ascendiente* sobre esos niños y niñas, en un momento de su desarrollo propicio a la imitación de papeles, así como a la identificación con actitudes y valores de personas a las que admiran y a las que toman como modelo.

En la segunda parte del Principio que estamos analizando se dice: «...en ocasiones, tiene la responsabilidad de intervenir». Aunque parezca entrar en contradicción con lo expresado en la primera parte, no hace sino complementar lo afirmado en ella. Se intenta dejar claro, al mismo tiempo, que el profesor tiene una responsabilidad sobre la *calidad ética y moral* de los procesos generados en ese contexto de interacción, en virtud de la cual deberá intervenir en aquellas situaciones en las que no se respeten los principios o normas que han sido discutidas y aceptadas en clase, o ante *acciones arbitrarias e injustas* que no hubiesen sido abordadas con anterioridad, por no haberse manifestado antes, y que nadie en el grupo denuncia, bien porque no les afecte directamente o bien porque pasen desapercibidas para ellos/as o estén dentro de su *concepto de normalidad*.

Se trataría de *intervenciones propositivas* con una *intención dialógica* y, por tanto, racionales. Se busca recabar la opinión de los afectados, analizar con razones la situación y llegar, si es posible, a principios negociados, como compromisos que puedan ser asumidos por todos los participantes.

Lejos de la *inhibición* o la *no intervención* del profesor, entendemos que ésta ha de ser situacional y que cuestione, revelando y sometiendo a discusión pública (como iremos viendo en otros principios) las acciones o situaciones que él perciba con carencias éticas; a fin de llegar a conclusiones, a través del *debate* con esos niños y niñas, de forma que las utilicen como referencias valiosas de actuación en adelante. Con esta actitud no se trata de sustituir la *capacidad de crítica* de los alumnos sino, en todo caso, de implementarla; pues, en coherencia con la participación que se les demanda a los miembros de ese grupo humano, debe manifestar lo que percibe, del mismo modo que ha de admitir en el debate las percepciones y cuestionamientos razonados de otros miembros del grupo como uno más, sin recurrir a la *imposición* o a la *fuerza* como recurso desde su condición desigual. Un recurso fácil,

defensivo y, por lo tanto, más habitual de lo que nosotros mismos somos capaces de admitir.

4. La participación en la acción comunicativa

Desde estos referentes adquirirá sentido el principio:

• *El profesor hará lo posible por generar experiencias de grupo en las que todos los niños y niñas de la clase tengan la oportunidad de expresar cómo interpretan algo.*

Con él se explicita cómo el profesor tiene la responsabilidad educativa de proporcionar situaciones discursivas en las diferentes actividades que se realizan en el aula; en tanto que el discurso posibilita el desarrollo del raciocinio y de la comprensión. Desde esta perspectiva, se entiende que los valores asociados a la actividad discursiva son normas intrínsecas que guían las acciones comunicativas y que se realizan «en» las acciones mismas (PETERS, 1973). Así pues, esos valores, esas normas éticas, que nos proponemos desarrollar en los procesos educativos habrán de estar, substanciarse y realizarse en las propias acciones o, lamentablemente, estaremos propiciando otros valores, vigencias, concepciones? distintas a las que manifestamos.

La situación de discurso puro ha de caracterizarse por la ausencia de cualquier restricción, sobre el pensamiento de la persona, que no sea «la fuerza del mejor argumento». De este modo, el consenso que surge entre los participantes como resultado de una actividad discursiva de este tipo va a ser un consenso razonado o justificado.

Nos encontramos, como señala ELLIOTT (1990), el problema de distinguir un consenso justificado de otro no justificado, o cómo discernir la aceptación racional de los argumentos expresados por otra persona de la aceptación no racional. Como analizamos más adelante, cuando esta situación se da en la comunicación horizontal, es el profesor quien tiene la responsabilidad de intervenir, aportando elementos o informaciones que enriquezcan o amplíen las posibilidades de la reflexión colectiva y eviten la aceptación acrítica, simplista, poco razonada de proposiciones. Sin embargo, una vez que interviene el profesor, el problema será distinguir las influencias racionales de las no racionales cuando las esté ejerciendo. En este caso, nuestra respuesta es la triangulación con el grupo de compañeros para contrastar el sentido de las intervenciones del profesor. Una confrontación situacional que tendrá como referentes las propiedades formales del discurso, como sugiere HABERMAS (1981); quien propone que los participantes deberán gozar de *igualdad de oportunidades* para asumir papeles de diálogo, haciendo especial hincapié en que *todos tengan la misma libertad para expresarse* y puedan proponer, interpelar o esgrimir argumentos en pro y en contra de manifestaciones, explicaciones, interpelaciones y justificaciones. Condiciones del discurso que se corresponden con los valores democráticos de *igualdad, libertad y justicia*. En la medida en que se respeten estas condiciones ideales en la vida del aula, se estarán realizando dichos valores democráticos.

Los principios que estamos analizando marcan los hitos principales de la reflexión en el proceso seguido. La *democracia* como forma de gobierno que regula la *participación*, cuyas condiciones permitirán a las personas desarrollar su propia

comprensión a través de la *comunicación* con los demás, y la *responsabilidad ética* del profesor de posibilitar en el aula un discurso en estas condiciones. Todo ello será inviable sin contar con los alumnos. Se está proponiendo que el profesor apoye las iniciativas de aquéllos, sugiera estrategias de actuación, posibilita recursos y medios para llevar a cabo los planes sobre las propuestas de trabajo emanadas de los intereses y necesidades de esos niños y niñas, expresados en el grupo de clase. Estamos hablando de transformar el concepto de aula, de entenderlo como un lugar de instrucción académica a concebirlo como *foro de debate y espacio de comprensión común*, en el que se genere un conocimiento compartido (EDWARDS Y MERCER, 1988).

Crear ese espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de todos, alumnos y profesor en un proceso abierto de comunicación, cuyos resultados y orientaciones serán en gran parte imprevisibles. Superar los temores que genera la incertidumbre y la imprevisibilidad sobre el rumbo que seguirán los debates en clase, va a ser otro reto que el profesor deba plantearse.

Por ejemplo, una pregunta que nos hacíamos de forma reiterada durante el proceso era: Debe seguir y respetar el profesor en sus intervenciones los cauces de participación establecidos en los Principios de Procedimiento para la clase, como el de *apuntarse y respetar el turno de palabra*?

Como estamos viendo, cuanto mayor es la intervención del profesor menos son las posibilidades de participación de los alumnos. Buscábamos en las acciones del profesor un equilibrio de papeles en su función facilitadora y mediadora, en el sentido que señalábamos más arriba: como *coparticipante*, como *árbitro* o *moderador*, y como persona que tiene la *responsabilidad de intervenir* en determinadas situaciones. Ya hemos comentado en cuanto a la gestión, aquéllas en las que existen deficiencias o carencias éticas que sea necesario discutir, analizar y llegar a algún compromiso de actuación. También cuando no se estén teniendo en cuenta principios de procedimiento generados anteriormente, para recordarlos.

Los debates de clase definen situaciones comunicativas en las que existen unas normas procedimentales, como la de *apuntarse y respetar el turno de palabra*, que el profesor ha de tener en cuenta respetándolas en su calidad de coparticipante. Este sería el tipo de actuación normal e ideal del profesor en los debates, en los que, siempre que sea posible, aprovechará el turno de palabra para sus intervenciones.

No obstante, en dichas situaciones hay momentos en los que se ha ido poniendo de manifiesto la necesidad de una intervención del profesor. Momentos en los que no siempre le será posible esperar el turno de palabra, porque deba aclarar, puntualizar, sugerir, recordar categorías de análisis o puntos de reflexión; bien porque no se estén teniendo en cuenta y pasen desapercibidos, o porque se haga de forma deficiente y nadie, en posteriores intervenciones los aclare. Casos en los que la inhibición del profesor vaya en detrimento de la calidad del debate y de la reflexión sobre el tema que se está tratando.

La diferenciación de papeles en la actuación del profesor se pone de manifiesto en distintos momentos a lo largo del proceso.

La mayor parte de las conclusiones propuestas como principios de procedimiento del profesor contienen una orientación sobre su papel, pues tratan de orientar la acción o esclarecer la función de aquel. En la siguiente, se explicitan los distintos papeles que venimos analizando, que deberá asumir en los debates.

- *El profesor debe esforzarse por compatibilizar distintos papeles en los debates. Por una parte, como un participante más, debe apuntarse y respetar el turno de palabra. Por otra, como moderador, debe intervenir cuando no se estén respetando los principios de procedimiento acordados, para recordarlos. También, desde esta perspectiva, para aclarar, puntualizar o sugerir posibilidades de reflexión, si éstas no surgen del grupo.*

Creemos importante destacar la parte condicional de la conclusión, principio a tener en cuenta por el profesor, que dice: ...*si éstas no surgen del grupo*. En ella se expresa la voluntad de no coartar las posibilidades de razonamiento y reflexión de esos niños y niñas, de dejarles discernir por sí mismos/as las contradicciones, incoherencias o limitaciones del discurso que se está produciendo. Ahora bien, si pasan desapercibidas para el grupo, él deberá ponerlas de manifiesto, sometiéndolas a discusión. Evitará, en cualquier caso, intervenciones concluyentes que cierren el debate. Esto puede ocurrir si adelanta su opinión, por ello se le van a sugerir *intervenciones propositivas o interrogativas*, que no condicionen de antemano el sentido del análisis, que no determinen el curso de la reflexión.

Referencias bibliográficas

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. Madrid: Paidós-MEC.

ELLIOTT, J. (1990). La Investigación/Acción en educación. Madrid: Morata.

GANNAWAY, H. (1978). Comprender la escuela. En STUBBS, M. y S. DELAMONT (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.

HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción*

comunicativa. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

PETERS, R.S. (1973). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dirección del autor: _____

EULOGIO GARCÍA VALLINAS

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Madrid

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

GARCÍA VALLINAS, Eulogio (1997). La toma de decisiones en el aula de educación primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>].